

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Joaquim Machado

Universidade Católica Portuguesa – Portugal

Angélica Cruz

Agrupamento de Escolas António Correia de Oliveira – Esposende - Portugal

Resumo

Neste artigo, contextualizamos as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na dimensão social, no âmbito do processo de institucionalização da educação escolar e do alargamento das suas finalidades e funções, assinalando políticas de ajustamento do calendário e do horário escolares às necessidades das famílias. O nosso estudo realiza-se num concelho do litoral norte de Portugal e visa conhecer modalidades de organização das AEC e compreender as mudanças estruturais decorrentes da sua implementação no 1º ciclo do ensino básico. É um estudo de natureza qualitativa que se baseia na observação e na observação participante, na análise de documentos produzidos num agrupamento de escolas e em conversas informais com professores titulares de turma e com professores das AEC, com vista a identificar perceções, sentimentos e ideias dos professores sobre as AEC e as alterações decorrentes da sua implementação. Assinalam-se as perceções dos professores sobre as alterações relativas ao trabalho docente nos domínios organizacional, curricular e pedagógico, as vantagens e os desafios inerentes à ação da autarquia enquanto entidade promotora.

Palavras-chave: monodocência, pluridocência; enriquecimento curricular; articulação curricular.

Abstract

We contextualize the CURRICULUM ENRICHMENT ACTIVITIES - (AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular) in their social dimension, in the process of institutionalization of school education and redefinition of their goals and functions. In particular, we focus on politics of adjustment of the school schedules to the needs of the families. Our survey was conducted in a region by the coastline of the North of Portugal. It aims to identify the models of organization of the AEC and be aware of the structural changes in the primary school. It is a qualitative study based on interactional observation, analysis of documents done at the schools as well as informal discussions with the teachers of the class and the ones of the AEC to identify their opinion and ideas about the introduced changes. We focus on the perceptions of teachers of the changes - regarding organizational, curricular and pedagogic aspects, as well as the advantages and challenges of the action of the municipal government as the promoter of the AEC.

Keywords: mono-teaching, plural-teaching, curricular enrichment, curricular articulation.

1. Introdução

A mudança no campo da educação necessita de ser situada nas suas dimensões social, institucional e pessoal. Na dimensão social, porque decorre de um processo social, político, ideológico e cultural num determinado momento histórico que lhe dá significação; na dimensão institucional, porque cada escola concreta trabalha e implementa a mudança através das dinâmicas, dos constrangimentos, das perceções e da interação dos seus atores; e, por último, na dimensão pessoal, porque os indivíduos podem facilitar ou resistir à mudança, conforme a significação que cada um atribui a esse processo de mudança (Formosinho & Machado, 2000: 17-19).

Procurando compreender as mudanças estruturais decorrentes da implementação em Portugal das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), neste artigo, fazemos a sua contextualização social, lançando um olhar sobre o processo de institucionalização da educação escolar, percebendo-se que a escola evolui para a frequência universal, que as funções da escola se vão alargando e que as questões associadas à organização do calendário e horários escolares, desde sempre, se têm procurado ajustar às necessidades das famílias, particularmente após o aparecimento das fábricas e a inserção da mulher no mundo do trabalho. Constata-se que, em Portugal, a necessidade de atividades extraescolares complementares do horário escolar das crianças da educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) era satisfeita, numa fase inicial, por instituições particulares e implicava dispêndio financeiro por parte das famílias que carecessem dessa resposta. Entretanto, começa a implementar-se a resposta por parte da escola pública, primeiro para as crianças da educação pré-escolar com a criação da Componente de Apoio à Família e depois para os alunos do 1º CEB com a implementação das AEC, inserida numa perspetiva de Escola a Tempo Inteiro.

Prossegue-se com análise da temática em estudo nas dimensões institucional e pessoal, através da apresentação de alguns dos dados recolhidos na investigação empírica de natureza qualitativa realizada num concelho do litoral norte de Portugal com vista a registar algumas mudanças ocorridas na sequência da implementação das AEC, bem como a perceber modalidades de organização local e os constrangimentos e as potencialidades que os atores locais vislumbram na implementação da Escola a Tempo Inteiro.

2. A escola pública e o alargamento das suas funções

Durante longos milénios, a educação como processo de interação social e socialização realizou-se quase sempre fora da escola: na família, na tribo ou no clã, nas igrejas, na profissão e no meio social em geral (Fernandes, 1998:71-72). A institucionalização educativa da infância acontece, progressivamente, através da separação formal e protegida pelo Estado, durante uma parte do dia, de crianças e adultos, sob a exigência e dever da

aprendizagem, inculcando uma epistemologia inerente à cultura escolar, um saber homogeneizado e uma ética de esforço e de disciplina mental e corporal (Sarmiento, 2004:12). A educação escolar vai-se transformando de meio excecional em direito consagrado para todos e as funções da educação escolar vão-se alargando sendo, recentemente, transferida para a escola também a função de guarda e custódia, numa perspetiva de apoio às famílias.

Aliás, a escola e a família têm revelado, no decurso do processo de institucionalização da infância e da expansão da atividade escolar, um relacionamento e uma interdependência que se prendem com fatores diversos, primordialmente com questões de desencontros e desajustes entre os horários escolares dos filhos e os horários laborais dos pais e encarregados de educação. Essa preocupação remonta aos primórdios da institucionalização da educação escolar e está patente quando a atividade escolar começa a ser regulada no Ocidente em função de tempos naturais e estações do ano, de fatores geográficos, de tradições culturais, da necessidade de uso da força do trabalho infantil nas sociedades rurais, dos tempos litúrgicos das confissões religiosas e da necessidade de ir construindo identidades nacionais (Diaz, 2008: 56).

Mesmo com cedências e articulação entre os calendários escolares e as necessidades das famílias, o tempo da infância nem sempre tem sido marcado pelo ritmo da escola. Em Portugal, muitas crianças não a frequentaram, ao longo do século XX, e as que o fizeram tinham a seu cargo uma série de tarefas que dependiam da sua origem, género e destino social, uma vez que a escola só ocupava parte do seu tempo (Felgueiras, 2008:102-103).

Todavia, as transformações económicas e político-sociais do século XX conduzem, progressivamente, à democratização da educação escolar, particularmente após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), que, no nº 2 do seu artigo 2º, refere que é responsabilidade do Estado promover a “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Assim, com base em pressupostos de igualdade de acesso, de uso e de sucesso, crescem a importância da escola e a intervenção dos poderes públicos e, em dois séculos, a escola passa de um meio excecional de educação de alguns para instituição educativa universal por onde todos devem passar, tornando-se o Estado o seu principal promotor e responsável (Fernandes, 1998:77-79).

Como se depreende, esta democratização da educação escolar coloca, progressivamente, novos desafios no âmbito da organização geral do sistema educativo e alarga as finalidades da escola pública (Formosinho, 1989: 59). Para Mórán de Castro, o tempo passa a ser protagonista da vida da infância e gera conflitos, tanto no quotidiano familiar e extrafamiliar como na escola, motivados por desajustes entre tempos laborais, escolares e pessoais que diminuem ou deterioram a convivência, o gozo de tempo livre e a interação (2008: 157). Por conseguinte, as famílias vão-se confrontando com a necessidade de encontrar respostas de ocupação dos tempos não escolares dos seus educandos. Esta necessidade vai emergindo particularmente na sequência do aparecimento das fábricas e da incorporação da mulher na atividade económica extra doméstica e decorre também do desaparecimento das pequenas comunidades tradicionais em que as crianças se podiam

sentir protegidas, do desaparecimento de famílias numerosas e do consequente aparecimento de famílias reduzidas ou nucleares, cada vez menos convencionais e desestruturadas (Enguita, 2007: 43-87). Aliás, as transformações na estrutura familiar vão revelando que nem sempre o núcleo familiar é um espaço aproblemático e que, por vezes, não se verificam as teses do senso comum que o consideram como espaço de proteção e promoção do desenvolvimento das crianças (Sarmiento, 2004:16-17).

Surge, assim, a necessidade de externalização da função de guarda e custódia da escola pública. Este processo de ocupação dos alunos com atividades extraescolares tem a intervenção inicial de redes familiares e de formas institucionalizadas da sociedade civil de proteção das crianças (comissões de moradores, associações recreativas e culturais, juntas de freguesia, paróquias,...), mas o acesso a estas atividades é condicionado porque exige dispêndio financeiro das famílias. De acordo com o Relatório Intercalar de Acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular de 2006 (CAP: 2007), em Portugal até 2005/2006 apenas beneficiavam de atividades de ocupação de tempos livres, em instituições particulares, cerca da quarta parte dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) consagra novos direitos à educação pré-escolar, aponta para a criação de uma rede pública generalizada, considera a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica e prevê a comparticipação das famílias nos custos com a componente socioeducativa, passando a escola pública a colaborar na função de custódia. Esta medida pretende dar resposta à necessidade das famílias que não podem ter ao seu cuidado as crianças em idade pré-escolar fora do horário de funcionamento do jardim de infância. Posteriormente, através da implementação das AEC, os alunos do 1º Ciclo passam também a poder beneficiar de atividades de enriquecimento curricular, de forma generalizada mas de frequência facultativa, para além das vinte e cinco horas curriculares estabelecidas.

Lançando um olhar sobre a transferência da função de custódia para a escola, através da oferta de atividades de ocupação dos tempos não escolares dos alunos, numa perspetiva de Escola a Tempo Inteiro, constata-se que esta é uma tendência que vai ocorrendo em diversos países da Europa, embora com características algo diferenciadas, nomeadamente ao nível da abrangência, das entidades promotoras, do financiamento, do tipo de atividades e dos horários (Lobo, 2006, 2007; Enguita, 2001).

Na generalidade, podemos observar que estas atividades procuram dar resposta às necessidades das famílias, envolvem profissionais com formação de nível superior e são de frequência facultativa. Constata-se ainda que a sua organização está a cargo das escolas ou autarquias e que o financiamento é suportado pelas autarquias com verbas resultantes ou não de subsídios estatais, tendo os pais e encarregados de educação que contribuir, nalguns países, com uma quantia mensal. Estas atividades visam contribuir para o desenvolvimento global das crianças, oscilando entre um cariz eminentemente lúdico-recreativo e uma perspetiva transversal de enriquecimento curricular (atividades artístico-expressivas, apoio ao estudo e língua estrangeira).

3. A evolução da Escola a Tempo Inteiro em Portugal

Em Portugal, o conceito de “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) é introduzido na Região Autónoma da Madeira no ano letivo de 1995/1996 para, gradativamente, ser implementado em toda a região. No território continental, a primeira medida efetiva de concretização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) para aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, surge na sequência da publicação do Despacho nº 14753/2005 (2ª Série), de 24 de junho, com a implementação, no ano letivo 2005/2006, do denominado Programa de Generalização do Ensino de Inglês para os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade. O preâmbulo do citado despacho refere a necessidade de o sistema educativo português recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, e declara que “a aprendizagem do Inglês no 1º ciclo deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu de referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia”. Os alunos dos referidos anos de escolaridade passam a ter a oportunidade de acesso gratuito ao Ensino de Inglês como língua estrangeira, uma vez que esta é uma das atividades de oferta obrigatória, e todos os alunos do 1º CEB podem beneficiar, ainda, do Apoio ao Estudo, sobretudo para a realização dos trabalhos de casa. Pretendia-se com este Programa manter, nesse ano letivo de 2005/06, os diversos estabelecimentos do 1º CEB abertos, diariamente, até às 17h30 e no mínimo de oito horas diárias, devendo as direções dos agrupamentos de escolas assegurar os recursos humanos necessários. Nesse ano letivo, cerca de 76% do total de escolas alargaram o horário de funcionamento e 31% destas tiveram prolongamento de horário todos os dias.

Em 2006/2007, com a publicação do Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho, alarga-se a oferta de atividades de enriquecimento curricular para todos os alunos do 1º CEB e prevê-se o aumento do financiamento concedido às entidades promotoras, passando as escolas do território continental, na sua generalidade, a manter-se diariamente abertas naquele horário. No preâmbulo deste despacho inscrevem-se as duas finalidades principais da implementação do Programa: 1ª) “a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”; e 2ª) “a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”. No articulado, são definidas as atividades passíveis de serem desenvolvidas (artº 9º); as possíveis entidades promotoras, de entre as quais se privilegia as autarquias (artº 15º); a planificação das atividades aos níveis macro (artºs 15º a 21º), meso (19º e 31º) e micro; o financiamento a atribuir; a constituição das turmas, duração semanal das várias atividades, bem como o perfil dos professores/técnicos a recrutar.

Publicam-se ainda Orientações Curriculares para Ensino de Inglês, para a Atividade Física e Desportiva e para o Ensino de Música, atividades que obtinham o financiamento

máximo concedido. Estas Orientações baseiam-se nos documentos orientadores das questões Curriculares “Programa do 1º Ciclo” e/ou “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais”, representam um aprofundamento/alargamento do Currículo escolar definido para o 1º Ciclo, apontam para uma visão integrada de cada uma das atividades de enriquecimento curricular e apresentam competências específicas de cada área e competências transversais a desenvolver de forma integrada (autonomia, socialização, imaginação, criatividade, expressão e comunicação, capacidades socioafetivas, culturais e psicomotoras). Todavia, as Orientações são ambíguas relativamente à lógica que deve presidir às AEC: aprofundar de modo articulado, integrado e transversal numa conceção abrangente do Currículo ou conferir a estas atividades um carácter disciplinar e fragmentário a que alguns procedimentos pedagógicos enunciados parecem induzir? O cariz lúdico-recreativo das AEC está patente em todas as Orientações Programáticas.

Em 26 de maio de 2008, o Despacho nº 14460 reproduz no essencial o Despacho de 2006 e obriga à oferta do Inglês para todos os alunos do 1º Ciclo e não só para os 3º e 4º anos de escolaridade (artº 10º, alínea b). Este normativo especifica as entidades que poderão assegurar a componente de apoio à família no 1º Ciclo e esclarece que é competência dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AEC no 1º Ciclo com o objetivo de garantir a qualidade dessas atividades bem como a sua articulação com as atividades curriculares (nº 31). Especifica ainda as atividades a desenvolver no âmbito da supervisão pedagógica e acrescenta a “Observação das atividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no Regulamento Interno” como uma nova função dos professores titulares de turma (nº 32). Mais adiante, dois novos pontos pretendem assegurar a frequência anual dos alunos inicialmente inscritos: “A frequência das atividades de enriquecimento curricular depende da inscrição por parte dos encarregados de educação. Uma vez realizada a inscrição, os encarregados de educação assumem um compromisso de honra de que os seus educandos frequentam as atividades de enriquecimento curricular até ao final do ano letivo” (nº34); “Os agrupamentos devem referir em sede de Regulamento Interno as implicações das faltas às atividades de enriquecimento curricular” (nº 35).

Em 28 de junho de 2011, o despacho nº 8683 introduz alterações ao despacho de 2008 ao nível da planificação e da articulação curricular. Assim, a planificação de atividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular deve, obrigatoriamente, envolver os educadores titulares de grupo, os professores titulares de turma (PTT) e os departamentos curriculares e, na planificação das AEC, devem ser tidas em consideração as Orientações Programáticas bem como outras diretrizes do ME. Os órgãos competentes do Agrupamento são responsáveis pela planificação, supervisão pedagógica dos técnicos das AEC e acompanhamento das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular no 1º CEB e compete ao PTT garantir a articulação daquelas atividades com a atividade curricular, não podendo as AEC substituir as áreas previstas nas Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar e no Currículo Nacional do Ensino Básico. Acresce ainda que, no Projeto Educativo Individual dos alunos

com Necessidades Educativas Especiais, devem constar as condições de frequência das AEC.

Na sequência da crise financeira em Portugal, o despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho, estabelece a redução da carga horária semanal das AEC de dez tempos de quarenta e cinco minutos para o máximo de cinco horas, no caso da entidade promotora não ser o agrupamento de escolas, ao mesmo tempo que reduz a comparticipação financeira do Estado de 262,50€ para o valor máximo de 150€ por aluno inscrito. Refere ainda que estas atividades devem ser desenvolvidas, em regra, após o período curricular da tarde, o que determina que cada técnico/docente consiga um horário máximo de cinco horas semanais, embora deixe ao Conselho Geral de cada Agrupamento a possibilidade de, sob proposta do Conselho Pedagógico, decidir qualquer exceção a esta regra (artº 13º, nº 6).

O estudo de Matthews *et al.* (2009) destaca que o Programa das AEC satisfaz as necessidades das famílias e das crianças, até porque consegue uma cobertura significativa do território continental ao nível da oferta de atividades e da taxa de frequência dos alunos. Contudo, o relatório de acompanhamento (CAP, 2008:16-18) dá conta de como o alargamento do “tempo de escola” proporcionado por estas atividades não evacua a necessidade de organização de atividades para além do novo horário escolar e para os períodos de interrupção letiva (natal, páscoa, verão), assim como refere a não assiduidade de alguns alunos inscritos, o que pode corresponder a uma menor valorização dessas atividades e alguma rejeição por parte dos pais em prolongar o dia de “escola” para as crianças (Cruz, 2009:75). Neste sentido, o estudo de Matthews *et al.* (2009:54-79) sugere que sejam fomentadas oportunidades para os alunos descansarem e descontraírem, proporcionadas experiências variadas e estimulantes ao longo do tempo que os alunos permanecem nas escolas. Também Roldão (2008) refere a necessidade de sensatez na gestão do tempo e dos processos, com atividades interessantes, não assimilando o formato de aula da escola curricular, de forma a não fazer das vertentes curricular e extracurricular como “dois mundos incomunicantes” nem transformá-los em “dois mundos iguais”.

4. Metodologia

O nosso estudo realiza-se num concelho do litoral norte de Portugal e visa conhecer modalidades de organização das AEC e compreender as mudanças estruturais decorrentes da sua implementação no 1º ciclo do ensino básico. É um estudo de natureza qualitativa que se baseia na observação e na observação participante, no plano da investigação e no plano da ação enquanto membro da equipa de direção de um agrupamento de escolas do concelho com funções de acompanhamento e monitorização do 1º CEB, na pesquisa e análise de documentos produzidos num dos agrupamentos de escolas (atas, planos de turma, relatórios) e em conversas informais com professores titulares de turma e com professores das AEC, bem como em entrevistas a agentes envolvidos diretamente na organização local das AEC.

O objetivo do estudo é compreender o funcionamento das AEC e identificar perceções,

sentimentos e ideias dos professores sobre esta inovação instituída e as alterações decorrentes da sua implementação.

5. As AEC no concelho

Com o processo de agregação de Escolas de maio e junho de 2012, o número de Agrupamentos de Escolas no concelho passa de quatro para dois a partir do ano letivo 2012/2013. Neste ano letivo, frequentaram as AEC 780 dos 781 alunos matriculados no 1º CEB num desses Agrupamentos, e 596 dos 606 alunos, no outro. O número de turmas constituídas nestas novas unidades orgânicas, tanto para a atividade curricular como para as AEC, era de 43 num Agrupamento e de 31 noutro, a que correspondem 43 e 31 professores titulares de turma. Para além destes professores, no primeiro Agrupamento lecionavam as AEC 31 docentes/técnicos (4 de Música, 13 de Atividade Física e Desportiva (AFD), 5 de Ensino de Inglês, 2 de Expressão Plástica, 5 de Atividades Lúdico- Expressivas e 2 de Ciências Experimentais) e no segundo 27 (4 de Música, 7 de AFD, 7 de Ensino de Inglês, 2 de Expressão Plástica, 5 de Atividades Lúdico- Expressivas e 2 de Ciências Experimentais).

As **atividades oferecidas** nos dois agrupamentos são exatamente as mesmas, mas é distinta a sua distribuição pelos anos de escolaridade: no Agrupamento com maior número de alunos, as atividades disponíveis para os alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade são Inglês, Expressão Plástica, Música e AFD, cada uma com uma carga semanal de 90 minutos por turma; no outro Agrupamento, em vez de Expressão Plástica, são oferecidos 45 minutos de Ciências Experimentais e 45 minutos de Atividades Lúdico-Expressivas. No que concerne à oferta direcionada para os alunos dos 3º e 4º anos, os dois agrupamentos oferecem 90 minutos de AFD e 90 minutos de Música, havendo algumas diferenças nas restantes atividades: no Agrupamento maior, disponibilizam-se 90 minutos de Inglês, 45 minutos de Ciências Experimentais e 45 minutos de Atividades Lúdico-Expressivas e, no menor, são 135 minutos de Inglês e 45 minutos de Atividades Lúdico-Expressivas.

Os **horários semanais** estabelecidos introduzem um corte nas atividades curriculares de cada turma para a realização de AEC, nomeadamente Ensino de Inglês e/ou Música, que ocorriam no último tempo da manhã (11h15-12h00) ou no primeiro da tarde (13h30-14h15).

A investigação empírica desenvolvida em 2009 revela que, com a implementação das AEC, os estabelecimentos do 1º Ciclo se mantêm efetivamente abertos até às 17h30 e a maioria dos alunos inscreve-se nestas atividades, chegando a taxa de frequência a alcançar os 100%, particularmente nas escolas das freguesias mais interiores. De forma generalizada, os alunos passam a beneficiar de atividades de cariz artístico, nomeadamente de Ensino da Música, Atividade Física e Desportiva e da iniciação a uma Língua Estrangeira (Inglês), dispondo de professores especializados. Desenvolvem, assim, competências específicas que anteriormente nem sempre eram valorizadas e algumas delas estavam ao alcance só de alguns, pois obrigavam a um dispêndio financeiro que nem todas as famílias podiam assumir. Deste modo, conclui-se que as funções de guarda e custódia

das AEC têm estado a ser aproveitadas pelas famílias e infere-se que estas atividades pretendem, simultaneamente, proporcionar uma maior igualdade nas condições de acesso e sucesso educativo dos alunos, o que nem sempre ocorre, devido ao cariz facultativo destas atividades. Constata-se que tem havido esforço por diversificar a oferta e a qualidade destas atividades e por proporcionar apoios à sua implementação, nomeadamente no âmbito da aquisição de materiais específicos, de equipamentos e de apoio financeiro para materiais desgastáveis.

Ao nível dos **recursos humanos**, as entidades organizadoras valorizam a estabilidade dos docentes das AEC e a sua integração na vida escolar, mas entendem que, apesar de se terem introduzido algumas melhorias, as condições laborais oferecidas a estes profissionais ainda são precárias e estão na base do abandono do Programa no decurso do ano, logo que a algum deles surjam melhores oportunidades. Para colmatar a falta de assiduidade de professores das AEC, que causa transtorno às escolas, foi criada uma bolsa de recursos, através de protocolos de colaboração entre a autarquia, enquanto entidade promotora, e as Instituições Particulares de Solidariedade Social do concelho. Esta bolsa contribuiu para que fossem reduzidos significativamente os tempos das AEC sem ocupação.

No ano letivo de 2008/2009, as AEC decorreram sem flexibilização de horário da componente curricular, o que significa que estavam programadas todos os dias entre as 15h45e as 17h30. Todavia, esta situação começou a revelar-se de difícil sustentação, dado que os docentes começaram a procurar outros concelhos com flexibilização de horário e, conseqüentemente, com carga horária diária superior, pelo que, nos anos letivos subsequentes, foi introduzida a flexibilização de horário de dois tempos semanais por turma, em dias distintos, no último tempo da manhã ou logo após o intervalo de almoço.

Por seu turno, o quadro de pessoal não docente não sofreu transformações com a implementação das AEC, apesar de o número de horas de permanência dos alunos no estabelecimento ter aumentado. Isto implicou alterações na gestão dos horários dos assistentes operacionais, a compatibilização do tempo de apoio a todas as atividades curriculares e de enriquecimento curricular com o tempo necessário para tarefas de limpeza/asseio do estabelecimento, particularmente em escolas que dispõem de um único assistente operacional.

6. Da monodocência à pluridocência

A implementação das AEC no 1º Ciclo do Ensino Básico tem implicações para alunos, professores e gestores. Os alunos beneficiam de mais tempo de guarda no espaço escolar, ficam com o tempo curricular mais fragmentado e veem inviabilizadas outras atividades tradicionalmente organizadas por entidades exteriores à escola. Os professores titulares de turma percecionam estas atividades como forma de aumentar o seu trabalho, através da definição da componente não letiva do horário docente e o aumento da permanência na escola resultante da fragmentação do horário normal dos alunos. Os gestores veem aumentar e complexificar as tarefas de gestão, defrontam-se com a ambiguidade hierárquica

relativamente aos novos agentes, têm que reajustar a gestão do pessoal não docente e fazer a provisão de materiais e de equipamentos.

A implementação das AEC implica a alteração da tradicional cultura do “ensino primário” caracterizada por um ensino globalizante, a gestão flexível do currículo e a monodocência, em que o professor titular de turma assume total responsabilidade pela gestão do currículo, pelas interações dentro e fora da sala de aula, pela gestão do tempo e do espaço que, segundo Formosinho (1998), possibilitava o conhecimento e acompanhamento dos alunos e garantia a responsabilidade total do professor por toda a atividade educativa do aluno.

A propósito, Cosme e Trindade apontam dois problemas no projeto de Escola a Tempo Inteiro, nomeadamente “os equívocos e os riscos de hiperescolarização da vida das crianças” e “a valorização de um projeto de ação educativa que, se não obstaculiza de forma irremediável o modo de organização do trabalho pedagógico que a monodocência corporiza, não permite contribuir para a sua afirmação e desenvolvimento” (2007: 39). De facto, com a implementação das AEC, há alterações na tradicional cultura do “ensino primário” e implicações nos domínios organizacional, curricular e pedagógico.

No **domínio organizacional**, há alargamento do período de abertura dos estabelecimentos; chegam às escolas novos agentes tutelados por entidades distintas do Ministério da Educação; há necessidade de os PTT partilharem os alunos, o tempo e espaço com outros agentes/dinamizadores das AEC; introduz no 1º CEB maior fragmentação do horário de permanência na escola, tanto da parte dos alunos como dos professores, e, consequentemente, fragmentação da interação diária do professor com os alunos.

As questões de gestão do tempo e do espaço, neste contexto de alargamento da permanência dos alunos nos estabelecimentos de ensino, podem ser determinantes tanto no sucesso escolar como no bem-estar dos alunos. Aliás, como afirmam Antúnez e Gairín, “a relação entre o uso do tempo escolar e a eficácia educativa é uma evidência e uma preocupação que deve centrar o interesse dos profissionais da educação” (1996: 141). Por outro lado, “o modelo rígido de organização do tempo na escola fundamentado em princípios de uniformidade e de fragmentação em partes cristalizou e tem permanecido invariável” (Pinto, 2001: 61). Por conseguinte, organizar a escola para o sucesso exige administrar e aproveitar adequadamente o tempo que é recurso fundamental e escasso na escola, ou seja, prestar atenção à qualidade do mesmo, pois um horário muito sobrecarregado, segundo Domènech e Viñás (1997:80), tem como consequência um rendimento menor. Por outro lado, o tempo escolar não é um tempo matemático, objetivo, linear, monocromático, mas tem muito de subjetivo, de contextual, de complexo, de policrómico.

No que concerne ao espaço, Montoya (1997: 65) refere diversas investigações que demonstram que as condições do espaço, nomeadamente a arquitetura do edifício, as condições de luz e ventilação, os efeitos do ruído, a distribuição do mobiliário e a dotação de equipamentos e materiais podem influenciar positiva ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Domènech e Viña afirmam mesmo que “as modificações dos espaços da aula podem mudar positivamente os rendimentos e o comportamento dos

alunos” (1997:61).

No domínio curricular, as Orientações Programáticas publicadas (Ensino de Inglês, AFD e Ensino de Música) vêm-se “acrescentar” aos documentos de orientação curricular vigentes (Programa Oficial do 1º Ciclo e Competências Essenciais), o que implica a articulação curricular horizontal e vertical, no sentido de complementaridade e aprofundamento e não de supressão ou substituição de áreas curriculares por atividades de enriquecimento curricular e/ou vice-versa. Por conseguinte, o Currículo do 1º Ciclo, na sua aceção mais lata, amplia-se com a introdução da língua estrangeira e são proporcionadas condições para incremento efetivo das áreas de expressão.

No domínio pedagógico, o PTT não pode agora ser responsabilizado integralmente por todos os processos educativos dos alunos; surge a fragmentação do tempo escolar em tempos ou blocos letivos, em contraposição com a gestão globalizante, flexível e integrada do currículo, e a interação prolongada de um professor com a classe, preconizada na LBSE para os alunos do 1º CEB (art.º 8º, nº 1, al. a), que fundamenta o regime de monodocência; há necessidade de partição da sala de aula e de equipamentos e materiais e, consequentemente, a articulação e a integração curriculares tornam-se um desafio (ainda maior), de forma a evitar/minimizar o efeito de uma *balcanização* curricular.

No território continental, tanto nas experiências de coadjuvação como nas de apoio educativo, as orientações normativas determinavam o acompanhamento dos alunos pelo professor titular de turma. As Atividades de Enriquecimento Curricular vêm alterar, pela primeira vez, esta situação, uma vez que os alunos são acompanhados exclusivamente pelos professores/técnicos destas atividades e as turmas podem, eventualmente, ser desmembradas ou reagrupadas.

Na verdade, todas estas alterações se refletem na profissionalidade do docente generalista do 1º CEB. Este passa a conviver e interagir com professores de disciplinas, mantém um grupo constante de alunos e reparte com os demais professores/técnicos o acompanhamento das crianças e a dependência afetiva destas, passa a depender de outros profissionais para dispor da informação escolar atualizada dos seus alunos e alarga o tempo de permanência no estabelecimento de ensino.

7. A ação da autarquia como entidade promotora

Com o Programa de Enriquecimento Curricular a autarquia assume um importante papel na organização e gestão das AEC e vê alargadas as suas **competências e atribuições** para com os estabelecimentos do 1º Ciclo. As responsabilidades da autarquia apresentam relevância ao nível da planificação geral destas atividades, da seleção e contratação dos professores e da assunção de todos os encargos com o processamento das remunerações dos professores das AEC, bem como nas tarefas de acompanhamento e avaliação da implementação destas atividades, no decurso do ano letivo. Isto acaba por conferir uma grande (e, no início das AEC, uma exclusiva) identificação dos professores daquelas atividades com a autarquia e, ao invés, distanciamento e falta de identificação daqueles

docentes com o Agrupamento de escolas. Esta prevalência da autarquia em toda a ação organizativa acaba por se repercutir em toda a gestão destas atividades e sua integração na cultura escolar do Agrupamento.

Uma investigação realizada no ano letivo de 2008/2009 no mesmo município (Cruz, 2009) permite perceber como um determinado agrupamento de escolas e o município implementaram as AEC e como se articularam no sentido de potenciar este projeto nacional e de o tornar numa mais-valia para os alunos.

A autarquia assume-se, desde logo, como **entidade promotora** destas atividades no concelho e integra-as no Serviço de Ação Socioeducativa. Com a generalização das AEC no ano letivo de 2006/07, contrata e afeta uma técnica a tempo inteiro ao Programa para proceder ao seu acompanhamento e gestão corrente.

Os dados apurados revelam que há um trabalho de parceria entre Agrupamentos, a entidade promotora e a Escola de Música (entidade parceira para o Ensino de Música), bem como o propósito de estabelecer diálogo e obter consensos na planificação e implementação das AEC, sempre com a presença de membros da equipa diretiva. Porém, é a autarquia a desencadear a maioria das iniciativas desenvolvidas no âmbito destas atividades, sendo esta que convoca e preside às reuniões e que disponibiliza espaço para a sua realização.

A autarquia tem apetrechado as escolas com **materiais** específicos necessários para as diversas atividades de enriquecimento e disponibiliza uma bolsa de **recursos humanos** para proceder, ao longo do ano letivo, à substituição de professores que faltam no período das AEC, estabelecendo, para o efeito, protocolos de colaboração com Instituições Particulares de Solidariedade Social do concelho. Celebra também protocolos de colaboração com outras entidades, nomeadamente com a Empresa Municipal de Desportos que gere as piscinas, com uma entidade que possui condições para a prática de golfe e com outras associações desportivo-culturais, com o intuito de serem disponibilizados espaços/equipamentos desportivos para a realização da AFD, ao mesmo tempo que assegura transporte para a deslocação dos alunos nesta atividade. As restantes atividades desenvolvem-se nos estabelecimentos escolares frequentados pelos alunos.

A elaboração dos **horários** é outra das tarefas assumidas pelos representantes da Câmara, após discussão da respetiva tipologia (com/sem flexibilização) e definição da carga horária de cada uma das atividades de enriquecimento com as direções dos agrupamentos de escolas.

Os inquiridos consideram uma **vantagem** o facto de a autarquia ser a entidade promotora, pois esta tem mais facilidades do que cada Agrupamento individualmente em estabelecer parcerias com instituições sedeadas no concelho, nomeadamente no âmbito da cedência de instalações para a Atividade Física e Desportiva e da disponibilização de meios de transporte para atividades realizadas fora do estabelecimento escolar. Acresce, ainda, o facto de a participação da autarquia com os Agrupamentos do concelho na organização das AEC permitir a partilha de ideias e melhor superação das dificuldades com que se deparam no desenrolar destas atividades. De todo este intercâmbio e gestão articulada de meios, por parte de uma entidade coordenadora do Programa no concelho, são percebidas também vantagens para os alunos, uma vez que, assim, conseguem aceder, em espaços “nobres” do

concelho, como alguns dos inquiridos os caracterizam, a atividades mais enriquecedoras e estimulantes, nomeadamente a prática de modalidades como natação, hóquei em patins, golfe e ténis.

Todavia, também são reconhecidas algumas **desvantagens** por ser a autarquia a promover estas atividades, referindo, em primeiro lugar, o facto de “conviverem” nas escolas professores colocados pelo Ministério da Educação e professores contratados pela autarquia que se sentem vinculados de modo diferente, de que resulta maior ou menor identificação dos docentes com estas entidades e particularmente com as unidades escolares. Em segundo lugar, referem o facto de beneficiarem de condições laborais distintas.

No ano letivo de 2008/2009, ainda não estavam claramente definidas nem delimitadas as **competências e responsabilidades** dos diversos intervenientes no processo, o que se refletia nalguma sobreposição de informação (Cruz, 2009). Por outro lado, alguns docentes também se sentiam privados de informações importantes inerentes a estas atividades. Constatam-se algumas dinâmicas organizacionais implementadas no Agrupamento em estudo, nomeadamente reuniões de articulação tanto a nível horizontal como vertical, depreendendo-se que está subjacente a intenção de tornar as AEC complementares das atividades curriculares. A autarquia, por seu turno, também organiza reuniões no final de cada um dos períodos escolares nas quais participam professores das AEC e membros das equipas diretivas escolares para procederem ao balanço e avaliação da implementação das AEC. Todavia, não foram observados mecanismos formais de divulgação dos resultados dessas reuniões aos professores titulares de turma.

Todavia, é ponto assente para a autarquia que a organização do processo de ensino-aprendizagem é uma competência da unidade escolar: “é, obviamente, uma dimensão mais pedagógica e, portanto, aí a autarquia não deve interferir” (E5, p. 2).

8. A articulação pedagógica e curricular

Ao nível da **articulação curricular** horizontal são realizadas duas reuniões por período escolar entre PTT e professores das AEC, uma destinada à programação das atividades conjuntas, nomeadamente festas e outros eventos de cariz lúdico-recreativo que têm contribuído para dar visibilidade a estas atividades, e outra para avaliação articulada dos alunos. A maioria dos inquiridos considera que as reuniões contribuem para a melhoria do relacionamento entre estes agentes e a criação de unidade no corpo docente da parte curricular e do enriquecimento curricular. Alguns, no entanto, referem que as reuniões são “mais para preparação de festas” de final de período ou de ano (E3, p. 6), mas que “o trabalho do dia a dia é muito mais do que isso” (E5, p. 12).

No que concerne às reuniões de articulação vertical, no Agrupamento em estudo estava prevista uma reunião por período entre o Coordenador concelhio das atividades de Ensino de Música, de Ensino de Inglês e de AFD e o Coordenador do 2º Ciclo de departamento ou área disciplinar correspondente com vista a “refletir sobre as competências de cada ciclo,

avaliar as competências dos alunos no final do 1º ciclo, as lacunas, as principais competências a desenvolver de modo a facilitar a transição desses alunos” (E1, p. 7). Contudo, esta articulação vertical entre ciclos que tradicionalmente trabalharam separados depende do empenho do Coordenador em “agregar o grupo” (E1, p. 14), mas igualmente do que “os professores quiserem que seja” (E5, p. 11), sabendo-se que difere a receptividade dos docentes envolvidos. Os professores reconhecem que a articulação existente no domínio curricular carece de aperfeiçoamento e que a eficácia da articulação curricular obriga a introduzir mudanças ao nível das culturas profissionais.

Os professores consideram também que, localmente, estas atividades estão bem organizadas, visam enriquecer o Currículo e alargar competências. Consideram ainda que elas devem estar integradas nos instrumentos de gestão pedagógica do Agrupamento, designadamente no Plano de Turma, e ser alvo de planificação conjunta dos professores da turma e objeto de avaliação. Porém, apresentam perspetivas diferenciadas noutros domínios, revelando os PTT uma atitude de menor abertura à utilização da escola para estas atividades e menor receptividade a uma articulação e integração curricular destas atividades. Assim, os PTT concordam, maioritariamente, que as AEC deviam ter uma função estritamente lúdico-recreativa e, apesar de considerarem as escolas espaços adequados para as AEC, defendem que as mesmas deveriam ser realizadas fora da escola. Os PTT têm reservas sobre qual dos professores deve fazer a planificação das AEC, mas concordam que estas atividades sejam avaliadas em registo diferente do das atividades curriculares. Por seu turno, os professores das AEC divergem relativamente ao facto de as AEC terem uma função estritamente lúdico-recreativa, discordam que estas atividades sejam realizadas fora da escola e defendem que a avaliação dos alunos nestas atividades deveria estar integrada no registo de avaliação dos PTT, tendo cada aluno um registo único.

Quanto à função de **complementaridade do Currículo**, os PTT consideram que as AEC vêm complementar áreas trabalhadas por eles, mas os professores das AEC advogam que as atividades de enriquecimento pretendem implementar áreas do Currículo que os PTT não trabalham. Aliás, esta é a perceção de alguns dos inquiridos quando advogam que as AEC vêm implementar as áreas de expressão artística que “fazem parte (do currículo) mas (muitos dos PTT) não dão, salvo raríssimas exceções”, (E2, p.6) ou põem “um bocadinho de lado” (E4, p. 7), e que, cada vez mais, se sentem dispensados de as lecionar, remetendo-as para os professores das AEC. Ora, para os inquiridos, esta situação condiciona a perspetiva de complementaridade do enriquecimento curricular, não estando assim a ser potenciadas as vantagens pedagógicas de integralidade e globalidade da ação educativa.

Relativamente às áreas de Expressão, a maioria dos PTT e dos professores das AEC concordam que, quando estas áreas são trabalhadas nas AEC, os PTT não as deviam lecionar. Estes dados parecem mais uma vez reforçar uma perspetiva disciplinar fragmentada do Currículo e uma conceção de professor de matérias, ao mesmo tempo que indiciam alguma hesitação dos PTT relativamente à atitude pedagógica a adotar relativamente a estas áreas de Expressão.

9. Constrangimentos

As AEC introduziram novas dinâmicas organizacionais no Agrupamento, nomeadamente as reuniões de articulação horizontal que têm contribuído para uma cultura de integração dos professores das AEC e para uma maior receptividade das escolas a estas atividades. Por sua vez, a autarquia tem apetrechado as escolas com recursos específicos que potenciam o desenvolvimento de atividades mais motivadoras e enriquecedoras, nomeadamente através da disponibilização de diversos instrumentos musicais, de materiais para a prática desportiva, de manuais para o Ensino de Inglês e de verba para aquisição de materiais desgastáveis.

São reconhecidos alguns constrangimentos limitadores da operacionalização das AEC. Há limitações normativas, uma vez que o Ministério da Educação pré-determina as atividades a implementar e concede apoio financeiro diferenciado em função das atividades selecionadas, pelo que condiciona projetos locais e penaliza financeiramente as autarquias que, mesmo com planificação de atividades para a obtenção da participação máxima, não as consigam implementar.

No âmbito dos recursos humanos, os professores referem como dificuldade o recrutamento de docentes com formação adequada, particularmente ao nível dos professores de Ensino de Música (E1, p. 15). Referem ainda a precariedade laboral a que os mesmos estão sujeitos, com reflexos negativos na continuidade pedagógica: “ao longo do ano, os professores vão sendo colocados noutras escolas e que, apesar de existir uma bolsa de recursos no município que resolve muitos problemas, esta não é a situação ideal... há quebra no trabalho, ... os professores saem e passado tempo é que são substituídos...” (E1, p. 15). Aludem também à ausência de formação específica de professores das AEC (E2, p. 8; 18-19) para trabalhar no 1º Ciclo: “Há colegas que ficaram em pânico quando entraram na sala do 1º ano... não sabiam (...) o que fazer [com] aquelas criancinhas... porque lhes faltam estratégias pedagógicas adequadas a alunos destas faixas etárias, pois detêm formação para trabalhar noutros níveis de ensino” (E3, pp. 18-19).

A nível estrutural, outro aspeto considerado limitador das AEC é a tipologia das escolas e as condições de alguns dos edifícios da rede escolar, nomeadamente a falta de espaços adequados para a prática de algumas atividades como Atividade Física e Desportiva e Expressão Plástica. Particularmente nas escolas de plano centenário, que não dispõem de outros espaços além das salas de aula, torna-se problemática a permanência dos alunos, durante muitas horas do dia, na mesma sala, particularmente no inverno e com especial acutilância em dias de chuva.

Gradualmente, a autarquia estabeleceu protocolos de colaboração com diversas associações desportivas e socioculturais do município, de forma a serem disponibilizados espaços e equipamentos para a prática de modalidades diversas e a assegurar transportes para a deslocação dos alunos. Proporcionam-se, assim, aos alunos inscritos, atividades desportivas diversificadas e enriquecedoras como hóquei, golfe, ténis, natação, ao mesmo

tempo que são envolvidos outros agentes e instituições da comunidade e os alunos se familiarizam com as associações desportivas locais.

As restantes atividades decorrem nas escolas que são consideradas, pela maioria dos professores das AEC, como bons espaços para a realização destas atividades. Contudo, alguns dos estabelecimentos escolares só têm as salas correspondentes ao número de turmas. A autarquia reconhece que é necessário continuar a investir na requalificação do parque escolar e no seu apetrechamento com materiais pedagógico-didáticos e equipamentos específicos adequados às atividades implementadas. Admite também a necessidade de dotar os estabelecimentos, particularmente os atuais centros escolares, de salas específicas para estas atividades, apetrechadas com materiais específicos, de modo que os professores não “andem com os instrumentos às costas de um lado para o outro”, como acontece no Ensino da Música (E1, p. 12).

O desconhecimento das orientações Programáticas das AEC e dos diversos relatórios produzidos tanto a nível nacional como local pela maioria dos docentes envolvidos, a existência muito limitada de oferta de formação a nível nacional e a escassez de oferta a nível local sobre as AEC são apresentados como obstáculos a uma maior reflexividade e a uma conceção mais esclarecida sobre a natureza, finalidades e objetivos das AEC.

As principais dificuldades percebidas pelos docentes são o cansaço dos alunos, os problemas comportamentais: “A partir do momento em que estão mais tempo na escola, têm mais intervalos, mais momentos propícios a alguma confusão na escola” (E1, p. 11); no decurso do dia escolar “há muita coisa que eles fazem e o cansaço nota-se. (...) Os miúdos, quando estão cansados, agitam-se, ficam como macaquinhos” (E3, p. 7). São ainda apontadas como dificuldades a escassez de pessoal auxiliar, a duração da atividade, os intervalos curtos e os condicionalismos de organização e decoração do espaço derivados da utilização da sala por mais do que um professor. Algumas das dificuldades apontadas fundamentam-se, em parte, em aspetos da cultura docente que privilegia a adoção de atividades de cariz escolarizante mais que lúdico-formativo.

10. Conclusão

Em Portugal, o Estado promove as AEC no 1º CEB através de entidades externas às escolas, de entre as quais se destacam as autarquias que passam, assim, a intervir na organização, contextualização e gestão e do currículo e na contratação e remuneração de professores, em articulação com as direções das unidades escolares. Os dados da investigação dão conta da satisfação dos professores com a ação da autarquia, pela sua capacidade de estabelecer parcerias com instituições locais e pelo transporte dos alunos para as atividades realizadas fora do estabelecimento escolar.

O processo de implementação das AEC mostra o surgimento de algumas dificuldades resultantes, sobretudo, das alterações a que obrigou na organização dos horários de alunos e professores e na delimitação de competências e atribuições entre as diversas entidades, mas também entre os diversos profissionais que passaram a lecionar no 1º CEB.

Com efeito, a implementação das AEC veio alterar o modelo de organização do processo de ensino. Enquanto o anterior processo assentava num modelo de especialização do professor que ensina todas as matérias curriculares a um grupo de crianças entre 6 e 10 anos, agora o PTT assegura matérias básicas (língua materna, matemática, estudo do meio e expressões), enquanto algumas matérias específicas (inglês e algumas áreas das expressões) são lecionadas por professores especialistas (Formosinho, 1994:14-15). Esta alteração tem implicações nos domínios organizacional, curricular e pedagógico que se refletem na profissionalidade do docente generalista, agora designado de “professor titular de turma” e com a responsabilidade acrescida de fazer a supervisão pedagógica e o acompanhamento das AEC.

Apesar das dificuldades percecionadas pelos professores, as AEC possibilitaram novas dinâmicas a nível pedagógico, nomeadamente no âmbito da articulação curricular, tanto horizontal como vertical. Assim, as reuniões realizadas no âmbito da articulação curricular proporcionaram melhorias no relacionamento entre docentes das AEC e PTT e um maior sentido de unidade e de corpo escolar; por outro lado, propiciaram uma maior partilha de informações especialmente no domínio comportamental dos alunos. Os professores consideram que ainda há caminho a percorrer no domínio da globalidade da ação educativa e da articulação das AEC com as atividades curriculares e revelam hoje maior receptividade à articulação entre ciclos que têm vivido tradicionalmente separados.

A finalizar, no decorrer destes últimos anos, o balanço global da implementação das AEC é bastante positivo e, apesar dos constrangimentos enunciados, são percecionadas potencialidades decorrentes da sua implementação. Estas atividades passaram a integrar efetivamente a vida das escolas do 1º Ciclo, têm constituído uma mais-valia para alunos e famílias, têm potenciado um enriquecimento do currículo consubstanciado na introdução do Ensino de Inglês e no incremento efetivo de áreas lúdico-expressivas e a articulação curricular tem vindo a estreitar-se e a consolidar-se.

Referências Bibliográficas

- ANTÚNEZ, S., GAIRÍN, J. (1996). **La Organización Escolar: Práctica e fundamentos**. Barcelona: Editorial Graó.
- CAP (2007). **Atividades de Enriquecimento Curricular: Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico**. Relatório Intercalar de Acompanhamento das AEC (reportado a Dezembro de 2006). Lisboa: Ministério da Educação, Comissão de Acompanhamento do Programa. Disponível em: http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Intercalar_CAP_%28Dez-06%29.pdf, Acesso em: 10/09/2013.
- COSME, A., TRINDADE, R. (2007). **Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te quero?** Porto: Profedições.
- CRUZ, M. A. B. T. (2009). **Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- DIAZ, J. M. H. (2008). La jornada escolar en España (1838-2008), In FERNANDES, R., MIGNOT, A. C. V. (org.). **O Tempo na Escola**. Porto: Profedições, p 55- 72.

- DOMÈNECH, J., VIÑAS, J.. (1997). **La Organización del Espacio y del Tiempo en el Centro Educativo**. Barcelona: Edición Graó.
- ENGUITA, M. F. (2002). **La Jornada Escolar. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua**. Barcelona: Ariel.
- ENGUITA, M. F. (2007). **Educação e Transformação Social**. Mangualde: Edições Pedagogo.
- FELGUEIRAS, M. L. (2008). A organização do tempo da criança em internato, In FERNANDES, R.; MIGNOT, A. C. V. (org.). **O Tempo na Escola**. Porto: Profedições, p. 99- 122.
- FERNANDES, A. S. (1998). Emergência da educação escolar. In PIRES, E. L.; FERNANDES, A. S.; FORMOSINHO, J.. **A Construção Social da Educação Escola**, 2ª ed.. Porto: Edições ASA, p. 71- 79.
- FORMOSINHO, J. (1989). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.
- FORMOSINHO, J. (coord.) (1994). **Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica**. Porto: ISET.
- FORMOSINHO, J. (1998). **O Ensino Primário: De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica** (Caderno PEPT 21). Lisboa: Ministério da Educação
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In FORMOSINHO J., FERREIRA, F. I., MACHADO, J.. **Políticas Educativas e Autonomia das Escolas**. Porto: Edições ASA, p.17-19.
- LOBO, A. (2006). Actividades dentro e fora da escola: um olhar sobre os novos serviços educativos. **Jornal A Página da Educação**, nº 162, ano 15, 15 de Dezembro 2006, p.22. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=162&doc=11995&mid=2>>, Acesso em: 25/09/2013.
- LOBO, A. (2007). Actividades extra-escolares: um olhar sobre a educação dos tempos livres. **Jornal A Página da Educação**, nº 163, ano 16, 16 de Janeiro 2007, p.22. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=163&doc=12062&mid=2>>, Acesso em: 25/09/2013.
- MATTHEWS, P., KLAVER, E., LNNNERT, J., CONLUIAN, G. (2009). **Políticas de Valorização do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal (Avaliação internacional)**. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- MARTINS, M. Q.; RANDO, B.; MADUREIRA, C. (2011). Actividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1º ciclo do ensino básico - Estudos de caso em Lisboa e Porto. In **Actas do 2º Encontro de Sociologia da Educação - "Educação, Territórios e (Des)igualdades"**, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27 e 28 de janeiro de 2011. Porto: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, p. 219-231. ISBN: 978-972-95945-7-1
- MONTOYA, L. H. (1997). **Comprender el Espacio Educativo. Investigación Etnográfica sobre un Centro escolar**. Archidona: Ediciones Aljibe
- MORÁN de CASTRO, M C. (2008). El tiempo escolar como regulador de los cronogramas de la infancia. In MARTINS, P. C. (org.). **Infâncias possíveis, Mundos reais. Resumos do I Congresso Internacional em Estudos da Criança**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 157.
- OLIVEIRA, S. R. (2007). Antónia Balada: A educação está a revolucionar positivamente a sociedade. **Educare.pt**. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=3E588882A2D83F47E04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>>, Acesso em: 25/09/2013
- PINTO, J. M. S. (2001). **O Tempo e a Aprendizagem: subsídios para uma nova organização do tempo escolar**. Porto: Edições ASA
- ROLDÃO, M. C. (2008). Prefácio. In OLIVEIRA, M., COELHO, R., MATOS, R., MILHANOS, S.. **Atividades de Enriquecimento Curricular: relatório sobre a sua implementação no 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho das Caldas da Rainha**. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições, p. 7-10.

- SARMENTO, M. J. (2004). As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org). **Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, p. 9-30.
- TAFUI, B. (2009). O 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: como se organizam as escolas a tempo inteiro. In MIGUENS, M. I. (Dir.). **Organização do trabalho escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 78.

Legislação Consultada

- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República nº 237/86 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34/1997, I Série*- Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 12 591/2005, de 16 de junho. *Diário da República nº 115/2006 - 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 14753/2005 (2ª série), de 24 de junho, *Diário da República nº 127/2005 - 2ª série*. Ministério da Educação - Gabinete da Ministra. Lisboa.
- Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio. *Diário da República nº 100/2008 – 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho. *Diário da República nº 122/2011 – 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho. *Diário da República nº 134/2013 – 2ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Correspondência

Joaquim Machado – Universidade Católica Portuguesa – Portugal

Email: jomachado@porto.ucp.pt

Angélica Cruz – Agrupamento de Escolas António Correia de Oliveira – Esposende - Portugal

Email: angelicatcruz@sapo.pt

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
